

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: UM DESAFIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Robson Henrique Antunes de OLIVEIRA¹ (Especialista/UERN)

Resumo: Podemos considerar a linguagem e a comunicação na sociedade pós-moderna como multimodal. Isso faz a escola ressignificar a educação linguística para além das epistemologias conteudistas tradicionais, mas que considere a linguagem em seus modos mais amplos e complexos. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é propor reflexões em torno do conceito de multimodalidade e multiletramentos e suas possíveis contribuições para o ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública da contemporaneidade. Assim, salientamos que este é um trabalho de natureza majoritariamente teórico. As discussões aqui privilegiadas estão centradas na noção da abordagem da multimodalidade: Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009), Bezemer e Kress (2008, 2014, 2015, 2016), que tem impactado, de modo atraente, a forma como entendemos e usamos a língua e a linguagem em décadas recentes, levando em consideração a ideia de multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000). A proposta é justamente para fomentar e problematizar, de forma crítica, as concepções teóricas sobre a linguagem e seus respectivos desdobramentos para o ensino de inglês numa perspectiva mais marcante e formativa.

Palavras-chave: multimodalidade, multiletramentos, ensino de língua inglesa

Considerações iniciais

A linguagem na sociedade pós-moderna está cada vez mais se destacando pela sua complexidade, instabilidade e fluidez (LOPES, 2006, 2015). Nesse cenário, seus efeitos nos expõem a um novo quadro de necessidades prementes de refletir, junto com a área da linguagem e da educação, questões de uma pedagogia inclusiva que abraçasse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades no ensino de língua (DUBOC, 2012).

A linguagem e comunicação no contexto contemporâneo estão sendo representados, com mais proeminência, pelos seus diferentes modos – **multimodalidade** (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006; JEWITT, 2008, 2009; ROJO, 2012). Em termos educacionais, isso amplia os moldes para o processo de ensinar e aprender língua no contexto escolar, tendo em vista que a natureza da multimodalidade traz consigo uma nova perspectiva para o letramento, que agora passa a ser visto em termos plurais, ou melhor, multi – **multiletramentos** (COPE; KALANTZIS, 2000; NEW LONDON GROUP, 1996; ANSTEY; BULL, 2006).

¹ Aluno bolsista CAPES do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN).

Nesse olhar, objetivamos refletir questões conceituais e epistemológicas a respeito da multimodalidade e multiletramentos. Em nossa fala sinalizaremos as possíveis contribuições para o ensino Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) na escola pública da contemporaneidade, porque, a nosso ver, essas concepções permitem que os professores ressignifiquem suas práticas de ensino para conduzir a construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula pelo viés do pensamento mais justo, democrático, ético, e crítico.

Para que esse objetivo seja alcançado, revisitaremos referenciais teóricos da abordagem da multimodalidade, segundo os autores Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2008, 2009), Bezemer e Kress (2008, 2014, 2015, 2016) – que compreendem que a tessitura da linguagem se configura diante dos vários modos de representações semiótica; a da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo New London Group (1996), Anstey e Bull (2006), Cope e Kalantzis (2000) – que discutem o significado de ensinar língua no contexto referente a multiplicidade linguística e cultural.

Como as novas ordem sociais fazem emergirem novas práticas comunicativas (KRESS, 2000, 2003; STREET, 1998; SNYDER, 2001) nesse trabalho argumentaremos a respeito de um novo horizonte para as questões teóricas e práticas no ensino de LI. Questões essas que almejam, sobretudo, refletir a educação linguística para além do uso da língua em si, mas que busque reconhecer que a linguagem é representada por diferentes modos e que o processo de construção de sentido não se dar de forma abstrata, mas deve perpassar pelas vias do pensamento crítico da multiplicidade linguística (vasta gama de formas de constituição do texto potencializadas na era digital) e cultural (marcada pela emergência de formas híbridas e complexas numa lógica não mais marcada pelo binarismo – erudita/popular; culta/inculta; central/marginal) para garantir a emancipação dos sujeitos nas mais diversas experiências de práticas e eventos comunicativos (FREIRE, 1996; ROJO, 2012; DUBOC, 2012).

Semiótica social

À multimodalidade, abordagem que discutiremos ao longo desse trabalho, está estritamente fundamenta aos pressupostos teóricos da semiótica social. Portanto, antes de nos aprofundarmos sobre questões epistemológicas e conceituais da multimodalidade acreditamos

que é de pertinência perpassamos pelo campo da ciência da semiótica social, fazendo, mesmo que modestamente, a contextualização do seu surgimento.

A leitura a partir de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) nos faz observar três escolas da Europa que estuda a Semiótica e foram fundamentais para dar alicerce ao trabalho da multimodalidade. Dessas escolas podemos destacar: primeiro – a escola de Praga, que foi desenvolvida pelos formalistas russos (1930-1940); segundo – a escola de Paris, fortemente ligada às ideias do estruturalista Ferdinand Saussure (1960-1970); terceiro – a escola de Sidney, calcada na compreensão de Michael Halliday (1970 até os dias atuais).

Contextualizando, a primeira escola, a de Praga, traz suas contribuições no que diz respeito às questões *foreground*². A segunda escola, a de Paris, colabora no que diz respeito ao eixo que gira em torno da teoria da Semiologia representadas pelas dicotomias pós-estruturalistas de significante e significado, arbitrário e motivado, pragmático e sintagmático. A terceira escola – **semiótica social** – nasceu na Austrália a partir do pensamento de Halliday (1978) e em meados dos anos 1950 manifestou com mais convicção suas proposições ao reconhecer que a linguagem semiótica deve ser vinculada ao viés social quando introduziu sua obra *Language as Social Semiotics: The social interpretation of language and meaning*.

Salientamos que é sobre a noção da semiótica social retratada no ponto de vista da terceira escola, a de Halliday, que nosso trabalho recai, uma vez que defendemos, em termos semióticos, a tese de que toda linguagem e construção de significados são resultantes de um processo de dimensão social (HALLIDAY, 1978).

Dadas essas considerações, partimos do princípio de que “a noção chave em qualquer semiótica é o signo”³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 6). Mas, para a semiótica social, os “signos são elementos em que os sentidos e formas têm de vir unidos numa relação motivada pelo interesse do sujeito” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5).

Bezemer; Kress (2016) afirmar que a relação da forma que compõe os signos (significante) com as representações que conceituam os sentidos dos signos (significado) são vistos como o fenômeno central para o estudo da semiótica. Daí percebemos que esses

² Como explica Barbosa (2017 apud HOLANDA 2013, p. 34) *foreground* “se refere à característica estilística na qual os significados do texto atraem atenção para si mesmos ao invés de simular transparência na representação de seu significante. E a imagem é usada para caracterizar planos (1º. e 2º. planos)”.

³ As traduções são de minha responsabilidade.

pensamentos trazem em si uma relação híbrida entre significante e significado⁴, justamente pelo fato dos signos serem moldados através das inter-relações dos produtores de significados, que por sua vez, são influenciados diretamente pelo contexto social, cultural e histórico do sujeito.

Na semiótica social é fundamental ter a consciência da noção de sujeito como produtor de sentido. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) ressaltam que os sentidos são construídos por representações, por isso, é um processo que envolve relações complexas entre aqueles que produzem o signo em seu contexto particular de sua produção. Nesse sentido, os sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, são produtores de sentido (*sign-maker*) no processo que leva à produção de sentidos (*sign-making*). Ou na concepção de Bezemer e Kress (2016) – *designer*.

Compreender as representações na comunicação não só é importante para a semiótica social mas é um ponto de partida para fazer entender as propostas de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) a respeito do signo em seu sistema de significação. Portanto, um dos fatores mais importantes para entender as representações é permitir enxergar sua relação na intrínseca essência da ação da comunicação real dos sujeitos, sempre levando em consideração que “os interesses do produtor e do público são moldados pelo contexto social, cultural, econômico, político e ambiente tecnológico em que os signos são formados” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5), sendo que “o *design* é o resultado da interação entre todos eles” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5).

Assim, a semiótica social fundamenta a multimodalidade para melhor “descrever uma abordagem que entenda comunicação e representação mais do que linguagem, e que atende a uma gama de formas comunicacionais que as pessoas usam” (JEWITT, 2009, p. 14).

Dado esse parecer, no próximo tópico relacionaremos questões empíricas da abordagem da multimodalidade direcionando suas interfaces com o ensino de LI e observando seus efeitos no campo da educação linguística para o desenvolvimento dos multiletramentos.

⁴ Kress e van Leeuwen (1996, 2006) deixam claro que a sua concepção de sentido atribuído à terminologia significante e significado difere do sentido de significante e significado abordada pela semiologia da Escola de Paris aplicada pelo estruturalista Saussure. Ademais, mesmo havendo uma conotação que diverge o pensamento dos autores supracitados com a semiologia saussuriana, eles deixam claro que não há nenhuma possibilidade de descarte às concepções já exploradas, já que elas foram fundamentais para dar continuidade a tais estudos.

Multimodalidade

Os primeiros indícios que deu origem ao termo multimodalidade surgiu na década de 1920 (VAN LEEUWEN, 2011). O autor explica que era um termo técnico utilizado pela Psicologia da Percepção para referir a capacidade de interpretar os estímulos e efeitos provocados pelos órgãos sensoriais. Por razão, a percepção foi considerada como multimodal porque promovia a integração, de forma simultânea, das informações recebidas pelos diferentes canais sensoriais.

Coincidentemente na década de 1920 a linguagem e comunicação passou a ser vista como multimodal. Van Leeuwen (2011) elucida que esse caso aconteceu graças as novas mídias expostas a sociedade, como por exemplo: filmes, televisão, livros, revistas, jornais. Os arranjos da linguagem utilizadas por essas mídias eram (e são) compostas pelos signos não verbais atreladas aos signos verbais, fazendo de sua personalidade, multimodal. Segundo Jewitt (2009), implica, por sua vez, configurar diretamente a forma de ler e produzir sentidos através dos conjuntos de signos semióticos que compõe a comunicação em constante transformação.

Assim, Van Leeuwen (2011) começa a utilizar o termo multimodalidade para denotar que a linguagem e comunicação no contexto pós-moderno está estreitamente caracterizada pelos diferentes **modos** verbais e não verbais representados pelos seus conjuntos de **recursos semióticos**.

Dadas essas exposições, entendemos e definimos a multimodalidade como uma abordagem sócio semiótica da comunicação contemporânea (KRESS, 2010); essa abordagem pode ser caracterizada pelos variados modos da linguagem (VAN LEEUWEN, 2011); os modos podem ser constituídos pelo linguístico, visual, áudio, gestual e o espacial (COPE; KALANTZIS, 2000); cada modo tem suas diferentes *affordances* (possibilidades e limites) (BEZEMER, KRESS, 2008); as possibilidades e limites são representados pelos conjuntos de recursos semióticos (VAN LEEUWEN, 2005, p. 3); o processo de distribuição, interpretação e transformação dos múltiplos modos em seus respectivos recursos são concebidos como fluídos e dinâmicos em vez de uma simples habilidade estática para a replicação e uso (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

Nesse sentido, vemos que linguagem multimodal é vista em moldes amplos e complexos, porque as suas representações se materializam em textos impressos, digitais, ou até mesmo o ao vivo (DIONÍSIO, 2005). Diante dessa nova perspectiva, o texto se complexifica e torna-se cada vez mais indispensável discutir a respeito da multimodalidade no ensino, uma vez que as precisamos ressignificar práticas pedagógicas em sala de aula para lidar com as novas exigências de ler, escrever e construir de sentidos em LI na sociedade contemporânea (NEW LONDON GROUP, 1996; ANSTEY; BULL, 2006; COPE; KALANTZIS, 2000).

Na concepção de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), os textos produzidos e que circulam nas diferentes esferas sociais estão se alterando e não se limitam mais unicamente ao modo linguístico (oral e escrito), mas, estão sendo fortemente construídos pelos modos e recursos de representações visuais, que coloca a abordagem multimodal como central para entender os *affordances*⁵ que desenham os novos contornos dos textos contemporâneos.

Para ilustrar um exemplo desses textos, que agora passa a ser compostos por diferentes modos e recursos semióticos, tornando seu perfil mais visualmente comunicativo, podemos destacar os textos pós-tipográficos – digitais. Estudos contemporâneos mostram, dentre outros aspectos, que as diferentes criações gráficas computacionais quebra com a linearidade dos formatos dos textos outrora predominante, gerando em consequência, novas formas de representações para escrita. É o caso dos hipertextos⁶, que são amalgamados por meio de aproximação e justaposição de formas de expressões inovadoras, em interface com imagens, sons, gráficos, *links*, *hiperlinks*, *emoticons*, entre outros fatores, cuja as informações tornam-se mais dinâmicas (COSCARRELLI, 2009; GOMES, 2010; RIBEIRO, 2016, 2013).

A dinamização dos textos não só ocorrem nos textos digitais, mas também em textos tipográficos – impressos. Estudos contemporâneos mostram a predominância de diferentes

⁵ *Affordance* sinaliza às potencialidades e limitações dos diferentes modos – o que é possível expressar, representar, e comunicar facilmente com os recursos de um modo, e o que é menos fácil e até mesmo impossível – e isto é objeto de um constante trabalho social (JEWITT, 2013).

⁶ hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações e sons [nesse plano,] as definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais (COSCARRELLI, 2009, p. 554)

recursos e modos semióticos nas combinações que moldam os textos tradicionais, dentre os quais são organizados por tamanhos de letras, tipos de fontes, margens, espaçamentos, ornatos visuais, de forma que coloca do texto impresso em condição de um hipertexto, pelos arranjos plurais da linguagem que também o caracteriza (COSCARELLI, 2009; GOMES, 2010; RIBEIRO, 2016, 2013).

Ainda no que se refere ao texto, Kress (2005), Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Jewitt (2005, 2008, 2003), Callow (2008, 2013), Dionísio (2008) explanam que a composição dos textos está gradativamente mais sofisticada e sua elaboração corta com os laços da rigidez abstrata da língua e os insere dentro do universo da heterogeneidade da linguagem, fazendo de sua organização uma natureza multimodal. Em outras palavras, todo texto, seja ele tipográfico (impresso) ou pós-tipográfico (digital), é um texto multimodal.

Outro ponto importante a respeito do ensino de LI na perspectiva da multimodalidade é que ela proporciona o desenvolvimento dos multiletramentos.⁷ Uma vez que envolvem questões que almejam práticas sociais em um contexto imerso pela diversidade de culturas (multiculturalidade) e da diversidade da linguagem (multimodalidade) (ROJO, 2012), questões que trataremos no tópico a seguir.

Multiletramentos

A literatura de Cope e Kalantzis (2000) nos faz perceber que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua se mostra cada vez mais difícil. Isso porque o caráter das intensas mudanças na sociedade atual, principalmente aquelas que estejam relacionadas as práticas comunicativas, ganhou grande proporção no final do século XX quando o símbolo das tecnológicas aflorou o fenômeno da globalização possibilitando significativas transformações na forma de comunicação entre povos de linguagens e culturas diferentes.

Defendemos a ideia de Cope e Kalantzis (2000) de refletir sobre a necessidade de abordar nas escolas novos desenhos para o ensino, especialmente levando em conta o contexto altamente moderno para gerar possibilidades de compreender e construir sentidos

⁷ Cope e Kalantzis (2000) salientam que os estudos sobre multiletramentos foram impulsionados pelo grupo de Nova Londres que introduziu esse novo conceito sobre o prisma da multiculturalidade peculiar da sociedade globalizada e multimodalidade da linguagem dos textos que circula nos espaços sociais.

diante das questões globalizantes e a forma que ela transforma a vida particular, a vida do trabalho, e a vida sociais de sujeitos.

Assim, em uma sociedade contemporânea vista como a fluidez do líquido (BAUMAN, 2001) quebra com quaisquer conceitos sólidos, ideias fixas e ideologias estáveis no que se refere as práticas e eventos de linguagem contemporâneas, vemos que rotulável não é mais suficientes para lidar com a pluralidade de sentidos que cruzam os discursos na vida social. Em outras palavras, este é um pensar que vem conceber a linguagem e construção de sentido da nossa realidade como não estático, mas ao contrário, como um contínuo, como fluído, e de constante significação, o que possibilita ao homem diluir certezas, crenças e rever pensamentos e práticas ancoradas no tempo como verdades absolutas.

Mediante essa modesta reflexão, pensamos agora sobre uma visão de ensino do passado para uma visão do presente, o Grupo de Nova Londres (GNL), constituído por dez educadores de diferentes áreas⁸, iniciam uma série de discussões em torno do tema do letramento sob a ótica do multiculturalismo, multilinguismo e multimodalidade (DUBOC, 2012). Uma das preocupações desse grupo era introduzir no cenário educacional mundial a Pedagogia dos Multiletramentos que se volta para a inclusão social das variações linguísticas e culturais não hegemônicas ou que não dialogavam com as práticas educativas atestadas pelos espaços escolares.

Os frutos dos estudos desse grupo culminaram no artigo seminal “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (CAZDEN et al., 1996) e, quatro anos mais tarde, na coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (COPE; KALANTZIS, 2000), publicado pela Harvard Educational Review. Essas referências, na atualidade, são primordiais para pesquisas que abordam temáticas sobre o ensino de língua relacionado a questões de globalização, cidadania e práticas de multiletramentos referentes às diversas modalidades da linguagem.

A Pedagogia dos Multiletramentos aflora o letramento para além do letramento verbal propriamente dito. Assim, o GNL explicita que o termo multiletramentos é para

⁸ Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Esses estudiosos se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento.

“descrever dois argumentos principais que nos colocam diante da ordem da emergência cultural, institucional, global: que é a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia e o aumento da diversidade linguística e cultural (CAZDEN et al., 1996, p. 63).

Nessa linha, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) enfatizam o caráter multimodal dos textos da era contemporânea e propõem uma abordagem sociossemiótica justamente por sua natureza não se limitar unicamente ao código verbal mas também considerar os códigos não verbais. Isso significa que uma abordagem sociossemiótica/multimodal proporciona o letramento multimodal⁹, que se diferencia de outras formas de letramento convencionais, pelo fato da sua dinamicidade reunir em uma única prática os modos verbal e não verbal nos diferentes eventos comunicativos diante dos textos, gêneros, e linguagens variadas.

Nesse sentido, como então pensar em uma pedagogia voltada para os multiletramentos? Segundo New London Group (1996), Anstey e Bull (2006), Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012), a pedagogia nos moldes tradicionais centralizam o ensino da linguagem como um sistema padronizado e hegemônico com base em regras restabelecidas. Já a pedagogia dos multiletramentos compreende a linguagem por meio de outros modos de significação como recursos representacionais de comunicação, que por sua vez, não são sólidos, mas dinâmicos e estão sempre em processo de (re)construção.

Por isso, na proposta, o ensino é orientado por quatro etapas de ensino, sendo elas, na tradução de Rojo (2012):

- **práticas situadas** – têm uma significação particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e nos gêneros e nos *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros, espaços culturais (públicos, de trabalho, e de outras esferas e contextos);

⁹ De acordo com o Grupo de Nova Londres, a multimodalidade compreende cinco modos distintos, mas que se complementam e potencializam o processo de comunicação e construção de sentido. Sendo eles o linguístico, o visual, o auditivo, gestual, especial.

- **instruções situadas** – uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao aluno e de seu processo de produção e de recepção;
- **análise crítica** – uma metalinguagem dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores;
- **prática transformada** – que busca interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção de *designs* e enunciados, com instâncias última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesigns*).

Nós, professores, precisamos reconhecer a complexidade de ensinar uma língua em tempos líquidos, como também, precisamos considerar os signos em seus intercâmbios verbais e não verbais (re)produzidos nas relações comunicativas entre os sujeitos que estão imersos nos espaços sociais e culturais, para poder promover, de forma mais coerente, uma nova forma de aprendizagem nas relações diárias no contexto escolar.

Considerações finais

Os reflexos das mudanças na linguagem e comunicação ocorridas no contexto da pós-modernidade sinalizam para uma complexa relação no processo de ensinar língua, mais diretamente a língua inglesa, na escola pública. Por isso, as discussões emergentes de questões conceituais e epistemológicas apresentadas aos estudos da linguagem apontam novas reflexões para o ensino de LI.

Nesse sentido, no decorrer deste trabalho, argumentamos a favor de concepções de ensino de inglês que sejam mais condizentes com as novas configurações sociais, culturais e educacionais. Por isso, a abordagem da multimodalidade vem abraçar, de forma democrática, todas as representações sociosemióticas que perpassam as linguagens contemporâneas caracterizadas pelos seus diferentes modos. Como também a pedagogia dos multiletramentos, que oferece possibilidades de trabalho com a língua, criticidade, interculturalidade, tecnologia

e sociedade, pautando-se em práticas que privilegiam a diversidade de linguagens e modalidades, portanto plurilíngues e multimodais.

Em outras palavras, ter a preocupação de ensino da linguagem como prática social, voltada para reflexões de problemas sociais mais amplos, e proporcionar um pensamento mais crítico que possibilite no aluno a conscientização de um mundo mais justo. Ou seja, um ensino de LI que permita formar alunos mais críticos e ativos frente à desigualdade social.

Referências

BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*. Disponível em: <<http://www.adobe.com/education/resources/hed/whitepapers>>. 2003. Acesso em: 13 jan. 2018.

BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 25, n. 2, p. 166-195, April, 2008.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Young people, Facebook and pedagogy: Recognizing contemporary forms of multimodal text making. In: KONTOPODIS, M.; VARVANTAKIS, C.; DAFERMOS, M.; WULF, C. (Eds.). *Youth, Tube, Media: Qualitative insights and international perspectives*. Berlin: Waxmann, 2014. p. 1-15.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M.; STOCKL, H. (Eds.) *Language in Multimodal Contexts*. New York/Berlin: De Gruyter, 2015. p. 21-28.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social frame*. New York: Routledge, 2016.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: CALLOW, J. *Image matters: visual texts in the classroom*. Primary English Teaching Association – PETA, 1999. p. 1-13.

CALLOW, J. Literacy and the visual: broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique*, p. 6-19, 2005.

CALLOW, J. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. *Australian Journal of Literacy*, v. 29 n.1, p. 7-23, 2006.

CALLOW, J. The rules of visual engagement: Images as tools for learning [online]. *Screen Education*, n. 65, p. 72-79, Autumn 2012. Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=519979938136339;res=IELHSS>>.. Acesso em: 22 jan. 2016.

CAZDEN, C. et alii. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, n. 66.1, p. 6092, Spring 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Educação Temática Digital*, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brachas da formação de professores de inglês*. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 3. ed. Editora Lucerna, 2008. p. 119-132.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GILBERT, C. Changing the lens: the necessity of visual literacy in the classroom. *English Journal*, v. 102, n. 4, p. 89-94, 2013.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. *Review of Research in Education*. v. 32, p. 241-267, Feb. 2008.

JEWITT, C.. An Introduction to multimodality. In: JEWITT, C (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, New York: Routledge, 2009. p. 14-27.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.